**A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES FORMADORES: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN**

Antonia Francimar da Silva

Professora de Política e Gestão Escolar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte –

Campus Pau dos Ferros

antonia.silva@ifrn.edu.br

**RESUMO**

Este texto é parte de um capítulo desenvolvido e estudado, no período de 2015 a 2016, integrante da tese ora em construção para o Doutoramento na Universidade do Minho, com professores formadores de licenciaturas de Ciências da Natureza e Matemática no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O estudo teve como finalidade revelar aspectos que configuram a profissionalidade de professores formadores, compreendendo a influência do contexto profissional na construção desta profissionalidade, considerando suas concepções e práticas sobre o currículo e o desenvolvimento curricular pelos docentes. O aporte teórico abordado perpassa pelo campo da formação continuada de professores no que diz respeito aos estudos do currículo e da profissionalidade docente, abordando tipologias dos saberes docentes (saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes da experiência). Fez parte do estudo o uso de questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizados a 48 professores, entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos de Licenciaturas em Química, Física e Matemática, e gestores sistêmicos, bem como análises documentais concernentes ao tema. Neste artigo foram abordadas presentes no questionário. A pesquisa realizada evidenciou, conforme observado nas falas dos professores pesquisados e nas questões que envolveram as concepções sobre a profissionalidade dos professores formadores, a necessidade do IFRN desenvolver ações de planejamento voltadas para a formação pedagógica dos professores para assim poder contribuir com o fortalecimento da identidade docente e o desenvolvimento profissional do professor.

**Palavras-chave**: Profissionalidade – Professores Formadores – Saberes Docentes

**Introdução**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo nº 66, a formação docente ocorrerá em instituições de nível superior, em programas de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e de doutorado (BRASIL, 1996).

No Instituto Federal, no entanto, o professor que trabalha no Ensino Superior quase sempre é o mesmo que leciona no Ensino Médio, pois a legislação vigente prevê, como exigência mínima para poder ser candidato a ocupar o magistério em cursos de formação, por meio de concurso público, apenas a obtenção da Licenciatura. Assim, há professores apenas licenciados que trabalham como formadores, mesmo apresentando pouquíssima ou nenhuma experiência na área de formação.

Esses e outros desafios perante as transformações educacionais, em particular no concernente à formação de professores, resultam da fragilidade dos procedimentos avaliativos internos, a exemplo da falta do acompanhamento sistemático do processo formativo e, ainda, da precariedade de uma análise aprofundada de resultados obtidos por meio dos processos avaliativos já existentes.

Na perspectiva desses dilemas, surgiram inquietações que ensejaram, por sua vez, uma tese de doutoramento intitulada: *A profissionalidade de professores formadores: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN*. A tese, norteada por categorias de estudo, concepções e práticas de professores formadores por meio das quais fosse possível uma visão mais ampla sobre a formação de professores no IFRN, objetivou caracterizar os diferentes elementos da profissionalidade docente, bem como propor um modelo de formação continuada para os docentes que ali trabalham.

Dentre os objetivos do presente estudo, buscou-se identificar os conhecimentos que os professores formadores consideram necessários à prática da profissionalidade docente. Em uma perspectiva diacrônica, verifica-se que o termo “profissionalidade” começou a ser estudado na França, por Bourdoncle e Mathey Pierre, a partir de 1995 (Alves *et al*., 2013); quanto à sua utilização, começou a ser empregado na Itália pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores, baseado essencialmente na preservação da especificidade do ofício.

Na opinião da autora (*ibidem*), essa especificidade, que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, o que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades, por si só, justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital.

No Brasil, na série *Estado de Conhecimento – Formação de Profissionais da Educação* (2003-2010) –, organizada por Brzezinski (2014, p. 37), foram analisadas as produções discentes (teses e dissertações) no período de 2003 a 2010 sobre a formação de professores no Brasil. O trabalho dessa autora mostra que, a partir de 2006, houve um salto quantitativo extremamente relevante nas pesquisas científicas. O elevado e diversificado número de descritores denota a forte dispersão desta categoria e a árdua tarefa para realizar a “reconciliação integrativa”. O descritor que congregou maior número de trabalhos foi “profissionalização, profissionalidade e profissionalismo docentes”. A autora destaca que a profissionalidade docente aparece relacionada à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades e competências; à constituição da identidade docente; ao saber docente; à integridade da dimensão social e pessoal do docente; à sua responsabilidade individual e comunitária e compromisso ético e político.

Num tempo de ambiguidades e mutações aceleradas, Roldão (2005, p. 4), por seu turno, considera que

A clarificação da noção de *profissionalidade* e da especificidade que a define, assume uma importância acrescida na complexa teia de interacções que fazem da formação e da aprendizagem uma componente central de todas as vertentes da vida social e uma preocupação maior das políticas em todo o mundo desenvolvido.

Essa importância torna-se ainda mais interessante no domínio da destreza, onde a profissionalidade é tida como um elemento preponderante de integração profissional.

Por conseguinte, a profissionalidade é construída pelo professor ao longo do seu percurso na instituição de formação (seja ela inicial ou continuada) e, por isso, ligada ao seu contexto de trabalho. A partir deste, em um complexo movimento que entrelaça subjetividade e práticas socioinstitucionais, o professor imprime um caráter profissional à sua atividade, o qual revela o nível de qualidade que caracteriza a sua ação educativa. Esse caráter profissional é, também, elemento constitutivo da sua identidade profissional, que, ao mesmo tempo, vai sendo moldada por um percurso onde o professor adquire experiências, partilha vivências e desenvolve práticas, perpassando tanto o campo formativo quanto a dimensão pessoal ao longo da vida. Morgado (2011, p. 799) define que

Trata-se de um conceito que se associa intimamente ao conceito de desenvolvimento profissional, estabelecendo com ele uma relação simbiótica. Assim se compreende que desenvolvimento profissional e profissionalidade docente sejam vistos como elementos nucleares - quer em termos de estrutura da própria profissão, quer em termos de renovação do pensamento e da acção dos professores -, sendo por isso frequentemente apontados, tanto nos discursos políticos como na literatura da especialidade, como factores a ter em conta nas mudanças que urge imprimir no sistema, em particular ao nível das práticas que os professores desenvolvem nas escolas.

Assim, a profissionalidade docente é constituída por um conjunto plural de saberes integrado, razão pela qual é pertinente contextualizar a docência como um ofício sempre constituído de saberes, em diferentes épocas (ainda que, quase sempre, destituído de reconhecimento social).

Esses conhecimentos/saberes formam uma espécie de amálgama, a partir de um repertório construído ao longo da vida profissional, que envolve conhecimentos, crenças e experiências vivenciadas no exercício da profissão. Por isso, o percurso formativo dos professores deve ocorrer de forma permanente, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional por meio de um processo crítico-reflexivo sobre o *saber*, o *saber-fazer*, o *fazer* e o *ser professor*.

**Metodologia**

A compreensão dos professores formadores sobre a docência enquanto profissão caracterizou-se como um dos elementos estruturantes deste trabalho. O objetivo aqui descrito, associado aos outros objetivos definidos na tese, proporcionou a coleta e a análise dos dados que ensejaram a referida proposta de formação continuada para os professores do IFRN.

A pesquisa foi realizada com professores do IFRN, que lecionam nos Cursos Superiores de Ciências da Natureza e Matemática nos dez *campi* onde são ofertadas essas licenciaturas. Os referidos *campi* acham-se distribuídos por todo o território do Estado do Rio Grande do Norte, incluindo a capital, Natal.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com gestores sistêmicos e coordenadores dos cursos de Química, Física e Matemática (à época, o curso superior de Biologia, que funciona na cidade de Macau/RN, estava sem coordenação, impossibilitando-se, assim, a sua inclusão nas entrevistas).

Os sujeitos da pesquisa, foram 48 professores formadores do IFRN que atuam nos cursos de licenciatura nos referidos *campi;* 2membros da Pró-Reitoria de Ensino; e 3 professores que ocupam cargos de coordenação de cursos em dois *campi*.

Neste trabalho, foram valorizados os estudos qualitativos, os quais, de acordo com Vilelas (2017, p. 163), “consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade de sujeito, que não pode ser traduzido em números”. Essa compreensão norteou a metodologia escolhida, privilegiando os referidos instrumentos de investigação sob o ângulo de uma “visão compreensiva da realidade” e, por isso mesmo, “antipositivista”, como entendem Amado & Vieira, segundo os quais a *investigação qualitativa*, enquanto metodologia própria das ciências sociais e humanas, “lida com realidades dependentes de múltiplos fatores inter-relacionados, constituindo sempre um todo – visão holística dos fenómenos – que não se entende se for desmembrado para dar lugar ao estudo do efeito de variáveis isoladas – visão parcelar dos fenômenos” (Amado *et al*, 2017, p. 396).

Em função do objeto da pesquisa, a opção metodológica adotada como estratégia de investigação qualitativa foi o estudo de caso, que se considerou a mais adequada ao objetivo definido neste trabalho, pois concede a voz aos professores formadores sobre “os desafios que hoje se lhes colocam”, mediante a profissionalidade que lhes é exigida, permitindo-lhes, por fim, “perseguir em melhores condições as finalidades educativas” (MORGADO, 2013, p. 8).

Os estudos de caso, de acordo com Minayo (2007, p. 165), são usados na área de administração e de avaliação social, tendo, segundo a autora, implicações bastante funcionais, como:

(1) compreender o impacto de determinadas políticas numa realidade concreta; (2) descrever um contexto no qual será aplicada determinada intervenção; (3) avaliar processos e resultados de propostas pedagógicas ou administrativas e (4) explorar situações em que intervenções determinadas não trouxeram resultados previstos.

Assim, a pesquisa traz em seu bojo a singularidade de um estudo inédito no âmbito do IFRN, cujos resultados possam favorecer o dimensionamento de uma política de formação continuada para os professores formadores no âmbito daquela Instituição. Dessa forma, como bem afirmam Ludke & André (1996, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”; por sua vez, conforme define Morgado (2013, p. 56-57), o estudo de caso é uma estratégia por meio da qual “se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”.

Os instrumentos considerados adequados à natureza do objeto de estudo e utilizados na pesquisa foram o *questionário*, as *entrevistas* e *documentos institucionais e legais*, embora sejam apresentados, neste artigo, alguns resultados obtidos somente pela aplicação do questionário.

Quanto ao tratamento, à análise e à interpretação dos dados qualitativos, estes foram realizados tomando-se como referência a análise de conteúdo; por conseguinte, procedeu-se à categorização das respostas dos inquiridos, objetivando-se, assim, uma melhor compreensão das falas daqueles professores durante a pesquisa empírica.

A investigação qualitativa, enquanto metodologia, lida com realidades dependentes de múltiplos fatores inter-relacionados, constituindo sempre um todo – visão holística dos fenômenos – que não se entende se for desmembrado para dar lugar ao estudo do efeito de variáveis isoladas – visão parcelar dos fenômenos (AMADO & VIEIRA, 2017, p.396). Assim, a partir das falas dos inquiridos, realizou-se a leitura, codificação e interpretação das falas, concebidas estas como “[...] um processo de justificação racional das relações entre fenômenos complexos” (*idem*).No entanto, como ainda ressaltam os referidos autores (*ibidem*), “[...] não podemos escapar à exigência da *credibilidade interpretativa,* que obriga a sermos capazes de registrar fielmente o ‘ponto de vista ’ou perspectiva dos atores”.

Nesse sentido, primou-se pelo cuidado e zelo com as falas e depoimentos dos inquiridos na descrição e interpretação dos resultados, para que se pudesse obter de maneira fidedigna o pensamento dos professores formadores. E como a investigação não atinge o seu objetivo final enquanto não passar da descrição à interpretação (AMADO e VIEIRA, 2017, p.396), analisaram-se as questões abertas solicitadas no referido questionário por meio da técnica de análise da investigação social, assim como da análise de conteúdo.

**Resultados e discussões**

No segmento de análise apresentado a seguir, foram abordados os resultados concernentes ao pensamento dos professores formadores sobre a profissionalidade docente, considerando especificamente os *saberes docentes*, uma vez que se tratam de elementos essenciais para o exercício da profissão.

Enquanto sujeitos situados em um contexto específico, onde estão preparados para alcançar objetivos pedagógicos, os professores tomam decisões a partir das situações inusitadas, fazem julgamentos e mobilizam saberes conforme as necessidades por eles experimentadas em um contexto individual e, ao mesmo tempo, coletivo, social e histórico. Nesse aspecto, os saberes docentes devem responder às transformações da sociedade e suas respectivas demandas educativas, somando-se, assim, ao esforço coletivo por essa atualização da escola face ao mundo.

Por isso, quando questionados sobre qual a formação que consideram ser mais relevante na preparação do professor formador, os inquiridos evocaram o papel da formação inicial, considerando a licenciatura (como habilitação mínima para poder trabalhar na docência) e uma formação *lato sensu* (para ficar habilitado a trabalhar no Ensino Superior). Essa tem sido a luta dos professores, uma vez que no Brasil existem ainda docentes sem uma formação adequada, pois não basta ser licenciado para desempenhar funções docentes no Ensino Superior, isto é: não basta ter apenas o domínio dos conteúdos para ser professor, uma vez que os saberes que compõem a profissão vão para além disso.

Em qualquer nível de ensino que o docente lecione, ou qualquer que seja o curso onde desempenhe funções, é necessário ter conhecimentos que são específicos da docência. A Resolução n.º 2 do CNE (2015, p. 2) reitera que a docência, como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, é uma profissão com saberes específicos que envolve

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, conforme Morgado (2011), o *saber profissional* do docente não pode restringir-se ao mero domínio de um conjunto de conhecimentos científicos (relativos aos conteúdos curriculares) ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das Ciências da Educação – essa observação leva ao questionamento, não do saber que o docente deve adquirir para ensinar, mas dos saberes que são necessários ou imprescindíveis para agir de forma competente como professor formador.

Em idêntica linha de pensamento, Tardif (2002) afiança que as relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas, isto é, não se resumem aos conhecimentos da sua área específica de trabalho: são mediadas por saberes oriundos de outras fontes, tais como os saberes pedagógicos e os saberes construídos através da sua experiência profissional.

Relativamente a essa questão, conforme exposto no capítulo anterior, solicitou-se aos professores que indicassem o nível de importância que atribuíam a cada um desses saberes: *saberes disciplinares*, *saberes pedagógicos* e *saberes da experiência*.

A questão fundamental para a compreensão desse processo é que os saberes não são excludentes, não existindo uma ordem ou hierarquia, isto é, todos os conhecimentos são imprescindíveis à formação do professor. Importa lembrar que os saberes da experiência, por sua vez, apenas são adquiridos com o tempo e as vivências no seio da profissão. A esse respeito, Tardif (2002, p. 15) considera que “o saber dos professores não é o ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Trata-se, como refere o autor (*idem*), de “um saber materializado através da formação, de programas, de práticas coletivas [...], ao mesmo tempo saberes deles”. Portanto, os saberes dos professores não emergem apenas de uma única fonte, razão pela qual se percebe não serem excludentes; no emaranhado da sua profissão, costuram-se, ao mesmo tempo, histórias da vida pessoal e profissional.

Quando alguém se torna professor, torna-se certificado da aptidão em lecionar uma disciplina, ou disciplinas, em que se exercita um conjunto de conhecimentos específicos. Apesar da consciência de que os saberes ou conhecimentos disciplinares sozinhos nunca serão suficientes para o exercício do professor, sabe-se que eles serão sempre imprescindíveis para uma formação docente sólida. Nesse sentido, por um lado, ser professor é um ofício que se nutre de uma prática com saberes; por outro lado, a atividade do profissional docente não é apenas instrumental, isto é, não é apenas uma atividade dirigida para a solução de problemas, ou um conjunto de teorias e técnicas científicas onde existe uma “hierarquia nos níveis de conhecimento e um processo lógico de derivação entre os mesmos” (Gómez, 1998, p. 356).

Os saberes disciplinares compõem o repertório dos saberes científicos (Tardiff, 2002), não devendo, no caso em apreço, ser concebidos de modo desintegrado dos saberes pedagógicos, pois a docência caracteriza-se justamente pelo desenvolvimento de competências específicas, gerando um modo de fazer próprio, uma vez que nessa profissão não basta ter domínio apenas do saber científico: no domínio da docência é imprescindível compreender como é que esse saber deve ser ensinado.

Quando questionados sobre a importância que atribuem aos saberes pedagógicos, 50% dos professores (24 em 48) consideram-nos muito importantes; 25%, importantes; e 25%, pouco importantes. Diante desse quadro, constata-se a inexistência de saberes pedagógicos que “funcionem” sem os saberes disciplinares, o que permite inferir que, na docência, esses saberes são dialeticamente interdependentes, ou seja, são partes de um todo constituído para dar sentido ao que vai ser transmitido e trabalhado pelo aluno. Portanto, 75% dos professores pesquisados, ao afirmarem a importância dos saberes pedagógicos para o professor formador, reconhecem que não bastam a experiência e os conhecimentos específicos da disciplina, o que permite compreender a utilização frequente da expressão “saberes didático-pedagógicos” para simbolizar essa interdependência de saberes.

Quando se trata do trabalho realizado pelos professores formadores, percebe-se, através das respostas obtidas, que a experiência docente é considerada uma mais valia em termos de saberes profissionais, sendo tida como muito importante para o desenvolvimento da profissão. Todavia, não se pode deixar de registar que as opiniões se dividem, uma vez que, aos 54% de inquiridos que consideram os saberes da experiência muito importantes em termos profissionais, contrapõem-se 31% que os julgam menos importantes.

Relativamente a esse assunto, Pimenta (2002) lembra, ao discorrer sobre os saberes da experiência, que os estudantes já chegam aos cursos de formação inicial portando um conjunto de saberes sobre *o que é ser professor*. Essa visão prévia resulta, em parte, do contato com diferentes professores ao longo da vida escolar; resulta, ainda, de experiências mais ou menos positivas que vivenciaram e que carregam, em si, a marca daqueles professores que sabiam ensinar e dos que, “sabendo” muitos conteúdos, tinham dificuldade em partilhá-los com os estudantes; resulta, por fim, das representações e dos estereótipos que a sociedade foi congeminando sobre o que é ser professor (outros já trazem consigo a experiência de ter realizado atividade docente, como, por exemplo, na formação do magistério em nível médio).

Os professores que participaram no estudo reconhecem a importância atribuída ao papel da pesquisa, considerando-a como uma das atribuições essenciais do professor formador na graduação, sem deixarem de reconhecer que a formação na pós-graduação é muito importante para o seu trabalho. Além disso, a dimensão reflexiva é também essencial, uma vez que estimula e/ou decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. É nesta ordem de ideias que Alves, *et. al* (2012, p. 6) considera que a “pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual”. Mas, para que o professor desenvolva um trabalho de iniciação científica com os seus alunos, é importante verificar que precisa de ter formação nesse domínio: trata-se de uma formação *stricto sensu*, necessária para desenvolver essa competência acadêmica, baseada na ação-reflexão-ação, englobando, assim, para além dos conhecimentos da disciplina, a prática da pesquisa.

Com base na análise dos dados coletados na pesquisa de campo e do estudo dos documentos oficiais, alcançou-se uma visão ampla das necessidades formativas do IFRN, com base nas falas dos professores, por intermédio da aplicação do questionário. Percebe-se, então, que há uma compreensão importante sobre os saberes que são necessários para a atuação dos professores, na medida em que os definem e apresentam a pesquisa como um campo se saber imprescindível para esta formação. O estudo desenvolvido, que não se esgota apenas nas concepções sobre os saberes docentes, culminou em uma proposta de formação continuada para os professores formadores, pois durante toda a pesquisa essa necessidade se mostra como uma ação necessária, considerando que a formação não se esgota quando o professor conclui suas etapas de formação acadêmica *stricto sensu,* mas é preciso está continuamente estudando e se aperfeiçoando, considerando a aprendizagem como um processo permanente.

**Considerações Finais**

Quando ingressam no IFRN, os professores já trazem consigo experiências acumuladas tanto do percurso formativo quanto do percurso profissional em outros níveis e/ou modalidades de ensino. Nesse sentido, é um desafio constante trilhar os caminhos possíveis para a realização de ações concretas que contribuam para a melhoria da profissionalidade docente.

Os resultados do estudo demonstram, também, que os professores formadores, os gestores sistêmicos e os coordenadores de curso que participaram nesta pesquisa empírica reconhecem a necessidade da formação contínua, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.

Considerando o quão recente é a nova institucionalidade do IFRN, nada pode ser mais pertinente do que a necessidade de tempo e o empenho para que se construa e se incorpore uma nova profissionalidade, especialmente quando se constata que desde 2006 vem ocorrendo a expansão e, juntamente com ela, o aumento exponencial do número de docentes e de funcionários administrativos em todos os *campi*. Além do grande número de trabalhadores que são admitidos anualmente, existe ainda o fenômeno da “alta” rotatividade que ocorre, como consequência das mudanças internas, cada vez que há a admissão de novos trabalhadores.

O primeiro objetivo do trabalho foi *identificar as influências do contexto profissional dos professores formares do IFRN na configuração da sua profissionalidade*. Assim, no âmbito da identificação das influências do contexto profissional, em particular, tomando como questão de estudo os elementos que caracterizam a profissionalidade do professor formador no IFRN, apraz registar a conclusão de que todos os docentes têm compreensão da importância do seu papel como professores formadores. Nesse aspecto, as questões levantadas ao longo da pesquisa buscaram abordar as suas concepções e o seu fazer enquanto profissionais para que se pudesse, por conseguinte, analisar e inferir um parecer sobre essas concepções à luz dos referenciais teóricos aqui evocados.

Ao professor formador compete o desenvolvimento de competências que devem ser construídas durante um longo percurso que vai desde a formação inicial, percorrendo no âmbito acadêmico em busca da formação intelectual, por sua vez decorrente de estudos aprofundados em suas respectivas áreas de formação (através da pesquisa e da experiência de formação em seus contextos profissionais). Conforme já descrito neste trabalho, a formação dos professores de Ciências da Natureza e Matemática, que atuam no campo disciplinar da Química, da Física, da Biologia e da Matemática, deverá ocorrer especialmente no campo do conhecimento específico de sua área de formação disciplinar, considerando a indissociabilidade entre os *conhecimentos disciplinares*, os *conhecimentos pedagógicos* e os *conhecimentos da experiência*.

Todas essas finalidades da formação docente e da própria educação estão alicerçadas, conforme consta no PPP (2012, p. 23), nos princípios da justiça social, da interdisciplinaridade, da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, da formação humana integral, da inclusão social na natureza pública e laica do ensino, da educação como direito social e da democratização do acesso e garantia da permanência do aluno na escola. Quando isso acontece, a Instituição cumpre de forma desejável o seu papel, contribuindo para reforçar a democracia e tornar a sociedade mais justa e mais solidária.

**Referências**

ALVES, Cristovam da Silva et al. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012.36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

AMADO, João; VIEIRA, Cristina. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In: AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 de jun de 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 2/15.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=176>25-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 de jun de 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010).** Brasília: MEC/Inep, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN), [2012]. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN, 2012.

LUDKE, M., & André, M. E. D. A. (1996). ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.** São Paulo, SP: E.P.U.

MINAYO M. C. S. (2007). **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde** (12ª ted.). São Paulo, SP: Editora Hucitec.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades.** **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, 2011.

\_\_\_\_\_. **O estudo de caso na investigação em educação**. De Facto Editores, 2013.

PIMENTA, S. G. et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente, formação de professores**: **identidade e saberes da docência**. 2002.

ROLDÃO, M. C. (2005). **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*,** 108-126. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**, v. 4, p. 9-51, 2000.

TARDIF, Maurice et al. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

VILELAS, José. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. **2ª edição**. Lisboa: Edições Silabo, ISBN 9.